



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Dydaktyka zachwytu

Author: Krystyna Koziółek

Citation style: Koziółek Krystyna. (2010). Dydaktyka zachwytu. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), "Dziecko, język, tekst" (S. 74-82). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Krystyna Koziółek

Dydaktyka zachwytu

zachwyty że istnieje coś takiego jak zachwyty
i jest to pierwszy zachwyty

zachwyty że ktoś ci o tym powiedział
i jest to drugi zachwyty

zachwyty że teraz i ty tak umiesz
i jest to trzeci zachwyty

Ewa Sonnenberg: *Lekcja zachwytu*, 2005¹

Zachwyty pierwszy

Siostrą zachwyty jest ciekawość, a starszym bratem zdziwienie, ten stan umysłu, który Arystoteles uważał za kolebkę filozofowania. Odmienienie jednak niż pojęciowe rodzeństwo — zachwyty powoduje czasowy zanik mowy. Aby nie trwał on bez końca, przybywają z pomocą zdziwienie i ciekawość, uwalniając oczarowany umysł, tj. pozwalając nam mówić, czyli rozwiązać tajemnicę działania lektury.

Potwierdzeniem zachwyty bywa zazdrość, że piękno nie udzieliło się wyłącznie mnie, że nie dla mnie tylko zostało wywołane. Walter Benjamin napisał najpiękniejszą może miniaturę lektury jako stanu zaczytania. Nosi ona tytuł *Dziecko czytające*:

¹ Oprócz wiersza Ewy Sonnenberg patronuje mi Proust, któremu Błoński poświęcił swój esej *Widzieć jasno w zachwyceniu*, oraz Emilio Gioran i jego fenomenologiczne *Ćwiczenia z zachwyty*. W pamięci mam też zachwycające fotografie młodych czytelników pogrążonych w lekturze, ze zdjęć Andre Kertesa i Rona Hammonda. A. KERTESZ: *On Reading*. New York 1971; R. HAMMOND: *On Reading*. <http://www.ronfstop.com/galleries/on%20reading/gallery-page.htm>. (Data dostępu: 9.11.2009).

„Z biblioteki uczniowskiej dostaje się książkę. W niższych klasach z przydziału. Tylko od czasu do czasu można się zdobyć na życzenie. Często widzi się z zazdrością, jak wyteśknione książki trafiają do rąk innych. Wreszcie dostało się swoją. Przez tydzień było się całkowicie w mocy tekstu, który niósł człowieka, otulając go łagodnie i potajemnie, szczelnie i nieprzerwanie — jak płatki śniegu. Wstępowało się weń z bezgranicznym zaufaniem. Gisa książki, która nęciła, by iść dalej i dalej! Jej treść wcale nie była taka ważna. Lektura przypadała bowiem na okres, kiedy jeszcze samemu wymyślało się w łóżku historyjki. Dziecko idzie ich na wpół zartartym śladem. Czytając, zasłania sobie uszy, książka leży na stole o wiele za wysokim, a jedna ręka stale spoczywa na blacie. Czyta o przygodach bohatera jeszcze w mątwej liter, które wirują wokół jego postaci i misji niczym śniegowe płatki. Oddycha powietrzem wydarzeń i czuje na sobie tchnienie wszystkich bohaterów. Wmieszawszy się między postaci, jest dużo bliżej nich niż dorosły. Dziecko **niewymownie** przejmuje się akcją i słowami, które padają, a kiedy wstaje, jest od stóp do głów ośnieżone tym, co przeczytało”².

To się czasem zdarza, przyznajmy. Nawet w grupowym odbiorze dzieła. Aktor wypowiada ostatnie słowa na scenie, a my zamiast klaskać, trwamy w ciszy. Im mocniej spektakl nas poruszył, tym bardziej niewymownie reagujemy. Zapewne doświadczyliśmy takiego milczenia w kinie, kiedy film sprawił, że nikt nie ruszył się ze swego miejsca przez całe napisy końcowe.

Przestrzenie, w których milczenie staje się rodzajem lektury, czy raczej stylem odbioru, mogą być rozmaite. Do dziś pamiętam swoje zajęcia z poetyki na pierwszym roku studiów. Prowadzący ćwiczenia czytał wiersz (a było mu daleko do mistrzów żywego słowa) lub zapisywał go na tablicy (mieliśmy szczęście nie obcować na co dzień z kserokopiami). To były wiersze Rymkiewicza, Białoszewskiego, które pamiętam po 25 latach. Nieusuwalna zdaje się fraza Barańczaka: „Jej włosy, skrzydło bramy i ciężki pęk kluczy”.

Głośna lektura lub zapis wiersza na tablicy były zaproszeniem do milczenia. Nasz nauczyciel sam dawał przykład, po lekturze tekstu wycofując się w milczenie. Nie zadawał natychmiast pytań, nie przymuszał do odpowiedzi. Robił miejsce nie naszym słowom, nawet nie myślom, ale przedyskursywnej reakcji na tekst. Czemuś, co powstaje w ciele i umyśle odbiorcy pod wpływem działania osobliwego języka zwanego literaturą, ale samo nie jest językiem. Zresztą, celem było przywrócić nas do językowej aktywności, choć zdarzało się, że milczeliśmy długo, może tak długo, jak topią się płatki śniegu na naszym ubraniu. Czasem powrót do mowy był

² W. BENIAMIN: *Ulica Jednokierunkowa*. Przeł. A. KOPACKI. Warszawa 1997, s. 36.

gwałtowny, jeden przez drugiego. Bezdech mowy sprawiał, że potem sami rwaliśmy się do rozmowy niestłumionej wcześniej komentarzem.

Zachwyt drugi

„Tak czyta się najlepiej, gdy się między wiersze wczytuje siebie, własną książkę. Tak czytaliśmy za dzieciństwa, dlatego potem te same książki, ongiś tak bogate i pełne mięszu — potem, w dorosłym wieku są jak drzewa огоłocone z listowia — z naszych dopowiedzeń, którymi kwitowaliśmy ich luki. Nie ma już nigdzie tych książek, które czytaliśmy w dzieciństwie, rozwiały się — zostały nagie szkielety. Kto miałby jeszcze w sobie pamięć i miąższ dzieciństwa — powinien by je napisać na nowo, tak jak były wtedy. Powstałby prawdziwy »Robinson« i prawdziwy »Guliwer«”³.

Pytając o to, co nas przywiodło do zawodowego czytania, komentowania i „nauczania” literatury, słyszymy zwykle odpowiedź sentymentalną o pierwszej wysłuchanej opowieści, książce, pierwszej lekturze własnej albo też o tym, jak za pośrednictwem lektur nieistotnych dochodzimy do tej założycielskiej, która dała początek prywatnej bibliotece Babel. Słowem, odzywają się najczęściej głosy nostalgii za utraconą niewinnością dziecięcego czytania. Potrzeby lektury wynikały wtedy z poszukiwania odniesienia opowieści we własnym marzeniu, a nie w obserwowanej rzeczywistości.

Czy istnieje możliwość porozumienia między delikatnymi lub gwałtownymi poruszeniami wyobraźni odurzanej fikcją, które czyniły z nas odludków, samotników odwróconych plecami do świata, i potężnymi instytucjami literatury, które nas przygarnęły i zniewoliły, dając edukację i pracę?

Zachwyt trzeci

Pora zapytać o możliwość dydaktyki zachwytu, o szanse wyzwolenia w studencie/uczniu czytającego dziecka, o romantyczne i modernistyczne echa mitu dzieciństwa, na który składają się: ciekawość świata, za-

³ B. SCHULZ: *Księga listów*. Zebrał i przygotował do druku J. FIGOWSKI. Gdańsk 2002, s. 138.

chwył nowością, pytanie i zadziwienie, zapal i pragnienie odkryć, a także dostrzeganie piękna, nawet w jego bolesnej odsłonie. Przejrzyjmy ten gąszcz metafor, który potęgują nostalgiczne westchnienia wydawane przez filologiczne mole, te fałszywe lamentacje urzędników tekstu nad utraconym rajem niewinnej lektury. Nietzsche, największy demistyfikator wśród filozofów, morderca łatwej metafizyki wzruszenia, udziela nam, za pośrednictwem nauczyciela — Zaratustry, pierwszej ośmielającej lekcji: „Niewinnością jest dziecię i zapomnieniem, jest nowopoczęciem, jest grą, jest toczącym się pierścieniem, pierwszym ruchem, świętego »tak« mówieniem”⁴.

W *Tako rzecze Zaratustra...* znajduje się przypowieść o trzech przemianach. Wedle jej słów to dziecko stanowi szczyt ewolucji ludzkiej świadomości. Dziecko, które symbolizuje niewinność, czystość, pragnienie poznania tego, co niepoznane i tajemnicze, ale także zdolność zapomnienia, odrodzenia dzięki odrzuceniu brzemion wiedzy i konwencji.

Życie, chciałby Nietzsche, ale nam wystarczy: czytanie, powinno być takie jak dziecko — radosne, czyste, wiecznie pytające i szukające odpowiedzi na nasuwające mu się pytania. Czego potrzeba, by stać się dzieckiem, dziecięcym czytelnikiem? Przejść dwie fazy wcześniejsze, które są naszym udziałem; naszym, czyli czytelników dorosłych, a kryją się one w alegoriach wielbłąda i lwa. Trzeba więc przestać być wielbłądem, który nie potrafi zaprzeczać, wiecznie mówi *tak*, ze wszystkim się zgadza. Aby zdobyć wolność przeczenia, należy posiąść odwagę lwa, który umie powiedzieć *nie*, choć jest to bunt niedoskonały. Lew, który posiadał tę umiejętność, nie umie powiedzieć *tak*, byłoby to niezgodne z jego naturą. Postawą lwa najłatwiej zilustrować lekturę młodzieńczą, dziką, anarchiczną, która omija spisy lektur, rankingi sprzedaży, wykazy książek kultowych, słowem: praktykuje lekturowe „outsiderstwo”. Tymczasem lektura zwana „dziecięcą” jest wolna od przymusu odpowiedzi w zgodzie lub przeciw „prawu” instytucji tekstu (ryнку, szkoły, uniwersytetu, teorii itp.). Spojrzenie dziecka jest czyste, nie ma żadnych uprzedzeń, co nie oznacza ignorancji. Przeciwnie — projektowany czytelnik ma odpowiedni potencjał, aby zaprzeczyć lub ufnie się zgodzić. Zanim to uczyni, pozwala na działanie tekstu, dając mu prawo pierwszego słowa.

Nasze czytelnicze biografie zawierają pamięć o upadku dziecięcej lektury. Historia ta nie układa się równolegle z dojrzewaniem, jest raczej ciągiem rebelii, aktów konformizmu, upadków i ponownych powstań. Jestem nauczycielem, wielbłądem, który bywa często zniewolony, nie ma odwagi przeciwstawić się zastanemu porządkowi. Jestem nauczycielem,

⁴ F. NIETZSCHE: *Tako rzecze Zaratustra...* Przeł. W. BERENT. Warszawa (b.m.r.w., reprint), s. 25.

muszę podjąć trud przeistoczenia się w lwa, który ma ducha buntowniczego, który ma godność. Jestem nauczycielem, muszę podążać w stronę źródła, do początku, do niewinności dziecięcego czytania.

Egzaltacja, ekstaza i epifania — szydę lekliwie z własnych tęsknot. Nie jestem jednak samotna w tym pragnieniu. Wsparcia dla takiej dydaktyki literatury udziela mi Hans Ulrich Gumbrecht, proponując lekturę, która nie wstydzi się dreszczu zachwytu, doświadczenia przeddyskursywnego, które rodzi się w ciele i prowadzi do intensywnego przeżycia: „Chodzi tu o taką epifanię, która niczego nie uczy, o doświadczenie oczyszczone z sensów, o których przecież bez przerwy mówimy w naszej pedagogicznej praktyce”⁵. Gumbrecht szuka drogi dla transferu zachwytu, który był najbardziej intensywnym doświadczeniem obcowania z tekstem. W książce *Production of Presence. What Meaning Cannot Convey* pisze: „Moja pierwsza osobista niepewność dotyczyła tego, czy okażę się nauczycielem wystarczająco dobrym, aby dać moim studentom specyficzne chwile intensywności, które przypominam sobie z czułością i poważnie z nostalgią — nawet jeśli w pewnych przypadkach intensywność ta była bolesna”⁶.

Pierwszym i podstawowym kryterium wiarygodności takiego projektu jest własne doświadczenie rzeczywistego oddziaływania tekstu literackiego. Jesteśmy dowodem we własnej sprawie. Nasze *corpus* naznaczone śladami olśnień i zachwyty gwarantuje realność i ważność problemu. Doświadczenie, że słowa literatury „coś ze mną robią”, jest fundamentalne dla dalszego zapytywania o to, jak to się dzieje i jakie moce języka temu służą. Pisał o tym prorocznie Hrabal w *Tekstach pedagogicznych*: „(Nie) bójcie się, przeprowadzajcie wiwisekcję nie tylko na sobie, ale na czymkolwiek, ponieważ tylko w ten sposób, przez całe życie, będziecie cieszyć się, zadziwieni odkryciem, że materia stworzyła ludzkie oczy jedynie po to, aby w nich dostrzec i rozpoznać własne nieskończone piękno”⁷.

Co znaczy, według Gumbrechta, być „wystarczająco dobrym nauczycielem”, by pozwolić swoim uczniom na taki kontakt z tekstem? Po pierwsze, muszę pamiętać, że literatura, jak każda inna sztuka, odwołuje się nie tylko do intelektu, ale i do emocji. Nie redukuję więc lektury do procesu rozumienia, ale otwieram ją na afektywne zaangażowanie. Pamiętam, że nie każdego ucznia porusza to samo, co mnie, że każdy z czy-

⁵ Cyt. za: B. SHALLCROSS: *Dreszcz zachwytu i historia literatury za granicą*. „Teksty Drugie” 2009, nr 3, s. 213.

⁶ H.U. GUMBRECHT: *Production of Presence. What Meaning Cannot Convey*. New York 2004, s. 251.

⁷ B. HRABAL: *Czuły barbarzyńca. Teksty pedagogiczne*. Przeł. A. KACZOROWSKI. Izabelin 1997, s. 116.

telników może poświęcić lekturze tyle czasu, ile potrzebuje. Powinnam więc dać uczniom prawo do psychofizjologicznej reakcji na tekst przeczytany, a potem prawo do (przynajmniej chwilowego) milczenia. Jest to niezbywalny składnik lektury, o którego uznanie domagał się już Edward Balcerzan w 1972 roku, a więc w apogeum strukturalizmu (!): „Odbiorca w roli czytelnika nie ma najmniejszego obowiązku dzielić się z kimkolwiek wrażeniami z przeczytanych tekstów. Innymi słowy: o człowieku, który sumę przeżyć i doświadczeń lekturowych zachowuje wyłącznie dla siebie, nie mamy prawa powiedzieć, iż czytelnikiem nie jest, ani nawet, że jest złym czytelnikiem. Przeciwnie, czytelnik w pełni korzysta z przywileju m i l c z e n i a. Niekiedy domaga się także milczenia od innych użytkowników sztuki słowa: interwencja cudzych świadomości — np. nauczyciela — obezwładnia go i w pewien sposób »kaleczy«. Dzieje się tak dlatego, że czytelnik, będąc podmiotem czynności czytania, przeżywaną jako p i e r w s z a wartość, czuje się, by tak rzec, tą wartością »napromienioną«. Jest kimś. Kimś najważniejszym”⁸.

Rozwijając koncepcję ról odbiorczych, z których od lat czerpie dydaktyka literatury, Balcerzan tylko roli czytelnika przyznaje miejsce pierwszorzędne, bo będąc wykonawcą i badaczem, czytamy dla innych. Jedynie czytelnik czyta dla siebie. O na pozór podobnym ideale lektury szkolnej pisał Stanisław Bortnowski w swej książce *Jak uczyć poezji*, kiedy prawo do milczenia zamienił w prawo do mówienia wszystkiego, co uczeń zechce, przynajmniej w pierwszej fazie pracy z tekstem. Ale to model lektury jako *agonu* — sporu, konfliktu głosów, daleki od cichego oczekiwania na epifanię, która w dodatku wcale nie musi się zdarzyć.

W głośnej książce *Zmierzch wiedzy* Lindsay Waters przerzuca pomost między czytaniem amatorskim (co znaczy tu: miłosnym) a lekturą najwybitniejszych zawodowców: „Myślę, że trzeba zastanowić się nad kwestią relacji między wiedzą a ciszą. [...] Jako badacze zdajemy sobie sprawę, że przez lata można studiować pewien korpus materiałów, mając w głowie pewną hipotezę, by ostatecznie nie dojść do żadnych wyników. Właściwe byłoby w takiej sytuacji przyznanie się, że dokładne badania nie doprowadziły do żadnej konkluzji, że nie ma nic do powiedzenia”⁹.

Milczenie jest też reakcją na zgilek nadmiaru pisma, które nie chce niczego komunikować, ale jedynie być, jak rzecz, jak towar: „Jakie działania podejmujemy w czasach, gdy biblioteki coraz częściej nie kupują książek, gdy się ich nie czyta i nie recenzuje, a zaledwie liczy? Mamy tutaj do czynienia z ogluszającą ciszą, tyle że mnie interesuje cisza płodna, a więc

⁸ E. BALCERZAN: *Przez znaki*. Poznań 1972, s. 54.

⁹ L. WATERS: *Zmierzch wiedzy. Przemiany uniwersytetu a rynek publikacji naukowych*. Przeł. T. BILCZEWSKI. Kraków 2009, s. 91.

tego rodzaju cisza, która wypełnia zwieńczenie *Traktatu...* Wittgensteina. To całkiem w porządku, być może wręcz godne podziwu, że niczego się nie wytwarza, a ktoś uznaje taką sytuację za właściwy stan rzeczy”¹⁰.

Milczenie o lekturze nie jest metodą nauczania ani stylem odbioru. Jest raczej opóźnianiem komentarza po to, aby pojawił się on niewymuszony nakazem mówienia. Sceptyk powie, że i tak milczenie jest najbardziej typową reakcją na pytanie o lekturę. Zasadnicza różnica tkwi w tym, że nie pada żadne pytanie ani polecenie cichej refleksji nad tekstem. Najprostsza próba, jaką można przeprowadzić w tym fragmencie dydaktyki lektury, jest podobna do moich doświadczeń na zajęciach z poetyki. Nie tylko nie należy bać się milczenia, ale je sprowokować, zrobić dla niego miejsce. O dziwo, oznacza to, zgodnie ze słowami Balcerzana, pozwolić uczniom być przede wszystkim czytelnikami.

Podobne doświadczenie przeprowadzał wielokrotnie Daniel Pennac, który opisuje je w książce *Jak powieść*. Strategia ta sprowadza się do dwóch posunięć — „czytać i czekać”:

„Jest jeden warunek: nie wymagać nic w zamian. Zupełnie nic. Nie wznosić wokół książki żadnych murów z wiadomości wstępnych. Nie dawać nawet najprostszego pytania. Nie dodawać ani jednego słowa do tych przeczytanych. Żadnych sądów wartościujących.

Lektura — podarunek.

Czytać i czekać.

Ciekawości się nie wymusza, ciekawość się pobudza.

Czytać, czytać i wierzyć w oczy, które się otwierają, w buzie, które się radują, w pytanie, które się zrodzi i które pociągnie za sobą kolejne pytanie”¹¹.

Sama wielokrotnie w swej praktyce nauczycielskiej, gdy zorientowałam się, że uczniowie nie przeczytali lektury, otwierałam książkę i zaczynałam ją głośno czytać. Spodziewany protest: „— Brak czasu”. Dlatego właśnie należy chronić szlachetne trwonienie czasu, jakie powstaje podczas wolnej i niemej lektury. Gumbrecht nie ma wątpliwości, że „potrzebujemy instytucji wyższego kształcenia, aby produkowały i chroniły takie wydatkowanie czasu przeciw rosnącej presji czasowości dnia codziennego”¹².

A ja dopowiem: „— Czy nie lepiej przez 45 minut czytać *Króla Edypa*, podarować go wszystkim, niż w tym samym czasie z przykrojoną do sytuacji hipokryzją udawać, że uczniowie przeczytali coś więcej ponad streszczenie, i sprawnie go »prze-robić«”?

¹⁰ Ibidem, s. 92.

¹¹ D. PENNAC: *Jak powieść*. Przeł. K. BIEŃKOWSKA. Warszawa 2007, s. 125.

¹² H.U. GUMBRECHT: *The Powers of Philology. Dynamics of Textual Scholarship*. Urbana and Chicago 2003, s. 87.

Czego wymaga taka strategia od nauczyciela? Przede wszystkim wejścia w rolę lektora, tego, który czyta na głos. Głośne czytanie pozwala odbierać tekst uchem i okiem. Ten, kto czyta, powierza słuchaczowi/widzowi swoje ciało i swój głos, przez które płyną słowa. Milczenie, jakie zapada po głośnej lekturze, oznacza ufność w siłę literatury, która powstała dla czytelnika, nie zaś dla krytyka lub nauczyciela. Język literatury to znaki, które wywołują emocje, a nie potrzebę filologii. Idzie więc o to, aby dydaktyka zachwytu powstrzymała na chwilę maszynę metody literatury, aby dać szansę niemych emocjom czytelników w szkole. Zwłaszcza że i tak, według słów Gumbrechta, „nie ma żadnej gwarancji, że jakikolwiek wiersz, traktat filozoficzny bądź twierdzenie postawią studentów w sytuacji wyzwania (u »wrót lektury«, jak określa to Karl Reinhardt)”¹³.

Filozoficzne oparcie dla dydaktyki zachwytu znalazłam u Dietricha von Hildebranda — niemieckiego fenomenologa, postulującego z końcem XX wieku zgodę na emocjonalną odpowiedź na dzieło sztuki, jako warunek niezbędny aktu poznania. Omawiając teorię Hildebranda, Tadeusz Biega pisze: „Harmonia intelektu, woli i serca stanowi o właściwym życiu osoby, w tym również o życiu moralnym. Są ludzie — pisze Hildebrand — którzy z każdej sytuacji i z każdego przeżycia czynią obiekt poznania. Stają się oni zawsze obserwatorami, są niezdolni do wyrzeczenia się postawy analizy intelektualnej i dlatego nie są w stanie wzruszyć się czymś lub odpowiedzieć radością, bólem, miłością lub zachwytem. W punkcie wyjścia wykluczają oni kontemplatywny i emocjonalny kontakt z wartościami. Wykluczenie takie wzmacnia jeszcze rozum i postawa pragmatyczna. Człowiek taki — pisze Hildebrand — zajmuje zasadniczo postawę utylitarystyczną i uznaje wszystkie przeżycia uczuciowe za niepotrzebną stratę czasu”¹⁴.

Zapamiętana lekcja. Czytam wiersze Anny Świrszczyńskiej z tomu *Budując barykadę*. Po każdym wierszu chwila ciszy. Niektórzy zapisują całe wiersze, puentę, swoje odczucie. Na twarzach maluje się wzruszenie, szok, zadziwienie, dezaprobata. Dopiero po jakimś czasie, na następnej lekcji chcą rozmawiać, porównują wiersze Świrszczyńskiej z innymi utworami o Powstaniu Warszawskim. Milczący zachwyt wcale nie musi być owocny, może się okazać do końca bezsłowny i ostatecznie komentarz zostanie wymuszony przez nauczyciela w trosce o przekaz wiedzy. Mimo to nie spieszymy się mówić i nie wymuszajmy pośpiechu mowy. Cytowany już Lindsay Waters przestrzega, że nie wszystko, co powstaje w naszym

¹³ Ibidem.

¹⁴ T. BIEGA: *Emocjonalna odpowiedź na wartość podstawą życia moralnego*. W: *Konteksty podmiotowej świadomości*. Red. E. PODREZ, R. MOŃ. Olecko 2003, s. 96–97.

umyśle, należy pospiesznie łąpać w sieć dyskursu, w sidła mowy i pisma. Ważniejszy jest ów czas, gdy to, „co jeszcze nie zdążyło uformować się w ludzkim umyśle, droczy się z nami i migocze gdzieś poza zasięgiem słów aż do momentu, gdy je znajdziemy, by przyoblec myśli w ciało”¹⁵. Jeśli zaś ten moment nie nadejdzie wystarczająco szybko, niech raczej zaniknie niespokojne drżenie skrytej lektury, niż miałoby się wyrodzić jedynie w gotowy już zawsze wcześniej dyskurs instytucji tekstu.

¹⁵ L. WATERS: *Zmierzch wiedzy...*, s. 97.

Krystyna Koziołek

The pedagogy of delight

S u m m a r y

The article, drawing on the text by Hans Ulrich Gumbrecht, proposes a novel way of reading a literary text at school, one that objects to institutionalization and compulsion. The pedagogy of delight stirs a natural curiosity about the world in the reader, as well as his or her delight in novelty, propensity for questioning and wondering, passion and desire for discovery, and a capacity to perceive and appreciate beauty. The thrill of delight which accompanies reading is here construed as a prediscursive experience, one that belongs to corporeality and yet leads to a deeper understanding. The success of such a reading is conditioned by the teacher's own experience of the actual impact of a literary text. Therefore, the author of the article prompts the teacher to assume the role of the professional reader who reads the text aloud and allows the student to remain silent.

Кристина Козелек

Дидактика восхищения

Р е з ю м е

Автор статьи, ссылаясь на текст Ганса Ульриха Гумбрехта, предлагает обязательное чтение художественного текста из школьной программы, сопротивляясь институционализации и принуждению. Дидактика восхищения высвобождает в читающем интерес к миру, восхищение новизной, вопрос и удивление, воодушевление и желание открытий, а также видение красоты. Дрожь восхищения, сопутствующая чтению, была бы додискурсивным опытом, принадлежащим телу, ведущему, однако, к глубокому переживанию. Условием успеха такого чтения является именно учительский опыт реального воздействия художественного текста. Поэтому автор предлагает учителю входить в роль чтеца, который читает вслух и позволяет молчать ученикам.

CZĘŚĆ II

Dziecko i język

